

FELIPE SOBCZYNSKI GONÇALVES

**AS METODOLOGIAS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS PROJETOS DE
RACIONALIDADE**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de Educação
Física, Setor de Ciências Biológicas, da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Ms. Astrid Baecker Avila

CURITIBA
2003

AGRADECIMENTOS

Após um agradecimento eterno à Deus, os méritos estendem-se ao aluno sem o qual, nada teria efeito, onde a causa não tivesse espaço. Enaltecer o trabalho conjunto dos professores (em especial da professora Astrid Baecker Avila e Carmen Lúcia Fornari Diez e dos professores Herrman Vinícius de Oliveira Mueller e Júlio César Couto) e alunos (em especial Fabiano Antonio dos Santos, Francis Madlener de Lima e Coletivo de Astrid) seria mínimo diante do engrandecimento que o resultado apresentou. Letras são substituídas por emoções indescritíveis que a vida se encarregará de expressar em forma de profissionais coesos, competentes e humanitários.

(Heitor, 13/12/03)

Agradeço a minha noiva, Ana Silvia, por estar ao meu lado desde o início dessa empreitada.

Agradeço a meus pais, Lourdes e Luiz, que sempre confiaram em mim e me deram o maior apoio.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíam para que eu concluísse a Licenciatura em Educação Física.

EPÍGRAFE

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas – nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns (...). É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende. O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Eric Hobsbawm (1992)

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
1.0 INTRODUÇÃO.....	01
2.0 METODOLOGIAS CRÍTICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM OS DIFERENTES PROJETOS DE RACIONALIDADE.....	06
3.0 DESVELANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O CBCE DOS ANOS 98/99.....	31
3.1 DISCUTINDO OS DADOS E DEBATENDO A REALIDADE ENCONTRADA...	42
4.0 NA GUIA DA CONCLUSÃO.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de aprofundar as discussões sobre as metodologias críticas do ensino de educação física, tem-se essa exigência a partir do momento que não são problematizadas como temas centrais na formação dos acadêmicos deste curso. Tem como objetivo realizar uma análise da edição 98/99 do XI CONBRACE através dos anais do evento, para observar o que se tem produzido e discutido sobre as metodologias críticas do ensino de educação física, além de discutir os projetos de racionalidade que embasam estas metodologias. Foi desenvolvido em quatro capítulos, sendo o primeiro, o desenvolvimento do (por quê?) da pesquisa e de onde falo. No segundo capítulo, são colocados elementos teóricos que permitem ao leitor distinguir as matrizes teórica que dão sustentação às metodologias de ensino de educação física. Procurando realizar um entrelaçamento entre as metodologias e as correntes filosóficas que as sustentam. Já o terceiro capítulo, mostra que o caminho percorrido se deu por uma opção pela pesquisa teórica de análise de conteúdo que é a expressão mais usada para representar o tratamento dos dados em pesquisa qualitativa. Por existir várias técnicas neste modo de pesquisa, para observarmos os resultados e realizarmos as discussões, utilizamos a análise temática, donde selecionamos algumas categorias para a escolha dos trabalhos a serem analisados. E por fim, no quarto capítulo, a partir da discussão dos dados realizada na etapa anterior, procuramos desenvolver algumas conclusões, que são na verdade mais um diálogo no sentido da realização de uma síntese do trabalho.

Palavras chave: educação física; metodologia de ensino; projetos de racionalidade

1.0 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da necessidade de aprofundar as discussões sobre as metodologias críticas¹ do ensino de educação física, segundo Saviani (1991:55), no processo crítico de educação,

“... é preciso provocar a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos”,

tem-se essa exigência a partir do momento que não são problematizadas como temas centrais na formação dos acadêmicos deste curso. É quase inexistente a “apropriação” das concepções metodológicas e a situação é mais preocupante quando nos referimos as teoria filosófica que as embasam.

É preciso compreender o processo educacional em sua totalidade, dessa forma, torna-se pertinente a contextualização das metodologias do ensino de educação física, a partir das concepções pedagógicas que lhes dão suporte.

Na década de 80 ocorrem mudanças nos paradigmas da Educação Física que buscam no pensamento pedagógico brasileiro novos enfoques teóricos. Foi marcada por um debate cuja tônica foi a crítica, principalmente de orientação marxista, da função social que o sistema educacional vinha desempenhando na sociedade capitalista (periférica) brasileira. Esta crítica, denunciava o papel conservador do sistema educacional, uma vez que este, através de vários mecanismos (ideológicos, marginalizadores, de exclusão, etc.) contribuía, não para a transformação da realidade social, e sim, para sua reprodução nos moldes vigentes. Este movimento crítico procura, num segundo momento, caminhar no sentido da construção de alternativas para a prática, o que se configurou nas chamadas Pedagogias Progressistas, cujas propostas de ação visam colocar a educação, ou seja, a prática pedagógica, na perspectiva da transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e justa. A década de 90 colocou para as Pedagogias Progressistas ou Pedagogias Críticas,

¹ As metodologias críticas (crítico-superadora, crítico-emancipatória e concepção de aulas abertas) procuram superar, por meio de uma leitura crítica da realidade, a ideologia, superar uma visão superficial, distorcida ou falsa da realidade.

principalmente o desafio de operar mudanças concretas na prática pedagógica no Brasil (BRACHT, GARCIA, PIRES e SOFISTE, 2001).

As pedagogias progressistas mais conhecidas são a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) e a Pedagogia Libertadora (Freire), na Educação Física as mais conhecidas/difundidas são a Metodologia Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), fundamentada basicamente na primeira, a Metodologia Crítico-Emancipatória (KUNZ 2001), com maiores aproximações com a segunda e a Concepção de Aulas Abertas no ensino da Educação Física (HILDEBRANDT E LAGING, 1986), tem aproximações apenas com o enfoque epistemológico da segunda.

É importante explicar que há diferenças entre a Pedagogia e a Metodologia, onde a primeira constitui um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepara-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a ação educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumuladas pela prática social da humanidade, dessa forma, a Pedagogia é responsável por assegurar e orientar finalidades sociais e políticas, criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo, além de poder dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo (LIBÂNEO, 1992:24). Já a Metodologia pode ser encarada como caminho para atingir um objetivo, sendo necessário que o professor organize uma sequência de ações, de passos, condições externas e procedimentos para atingi-los. É mais do que simples procedimento e técnica de ensino, pois deve haver também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, etc. (LIBÂNEO, 1992:150).

Toda escolha filosófica e teórica não deixa de ser uma escolha política, porque entre as possibilidades de entendimento da realidade e a própria realidade existem

interesses conflitantes. Dessa forma, nossa postura não é neutra, pois atua em favor de um dos sentidos das relações de forças sociais que se apresentam sempre de forma dialética (AVILA, LUZ e ORTIGARA, 1999:73).

Sendo assim, conhecer o que se produziu a cerca das metodologias para o ensino da Educação Física no Brasil, constitui-se em uma tarefa preliminar deste estudo monográfico. Pressupondo a existência da falta de clareza sobre o tema, é que este trabalho se justifica. Assim procuramos observar se existem diferentes projetos de racionalidade, dialogando com as propostas metodológicas e as críticas existentes a elas. Assim, surge a necessidade de um aprofundamento nos estudos das Metodologias que dão sustentação para o ensino da Educação Física.

Essa monografia teve como objetivos realizar uma análise da edição 98/99 do XI CONBRACE através dos anais do evento, para observar o que se tem produzido e discutido sobre as metodologias críticas do ensino da educação física, além de discutir os projetos de racionalidade que embasam estas metodologias.

O caminho que percorremos se deu por uma opção pela pesquisa teórica de análise de conteúdo que é a expressão mais usada para representar o tratamento dos dados em pesquisa qualitativa, além de fazer parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

A análise de conteúdos pode ser considerada um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como intenção a inferência² de conhecimentos que recorre a indicadores – quantitativos ou não – (BARDIN, 1977:98).

A análise de conteúdos na sua história passa por diversos momentos, tendo em alguns uma perspectiva mais quantitativa, levando-se em conta a objetividade dos números, onde o fascínio da ciência se dá pela contagem e pelo rigor matemático. Berelson, Lazarsfeld e Lasswell são os principais pensadores nesta perspectiva. Em outros momentos ocorre um debate mais aberto e diversificado, tendo outras áreas do

² Operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (Deduzir de maneira lógica).

conhecimento como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, discutindo problemáticas anteriormente inquestionáveis.

A partir do entendimento do que foi referido acima, pode-se dizer que ocorre uma polêmica entre a abordagem quantitativa e qualitativa. Na segunda, seus adeptos questionam o critério de objetividade e cientificidade da busca ininterrupta das “medidas”, dos “padrões”, procuram superar o conteúdo meramente descritivo para atingir, através da inferência, uma interpretação mais aprofundada.

Todos os estudos referente a essa análise, mesmo sendo muitas vezes contraditórios, procuram ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação, estabelecendo uma relação crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observações (MINAYO, 2001:203).

Para a mesma autora, a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, articulando as produções teóricas com fatores que determinam suas características como as variáveis psicossociais, contexto cultural e contexto e processo de produção da mensagem.

Existem várias Técnicas de Análise de Conteúdo, que procuram buscar significados para os materiais qualitativos, entre elas estão a Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise de Avaliação, Análise de Enunciação e Análise Temática.

Para o desenvolvimento deste trabalho a Análise a ser desenvolvida será a Temática, pois a noção de Tema está diretamente relacionada através de uma palavra, uma frase, um resumo.

“Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977:105).

Dessa forma, a questão que me proponho a estudar no decorrer da pesquisa é a seguinte: **Qual o Estado da Arte das Metodologias Críticas na edição (98/99) do XI CONBRACE?**

Este trabalho foi desenvolvido em quatro capítulos, sendo o primeiro a “Introdução” que aqui desenvolvemos.

No segundo capítulo, “Metodologias críticas para o ensino da educação física e sua relação com os diferentes projetos de racionalidade”, são colocados elementos teóricos que permitem ao leitor distinguir as matrizes teóricas que dão sustentação às metodologias de ensino de educação física. Procuramos realizar um entrelaçamento entre as metodologias e as correntes filosóficas que as sustentam, para dar uma maior consistência teórica ao trabalho.

No terceiro capítulo, “Desvelando a produção do conhecimento: o CBCE dos anos 98/99”, os dados foram submetidos a uma análise qualitativa, pois optamos pela pesquisa teórica de análise de conteúdo. Por existir várias técnicas neste modo de pesquisa, para observarmos os resultados e realizarmos as discussões, utilizamos a análise temática, donde selecionamos algumas categorias para a escolha dos trabalhos a serem analisados. Foram estudados todos os Grupos de Trabalhos Temáticos, mas somente quatro encaixaram-se em alguns dos “núcleos de sentido”.

No quarto e último capítulo, “Na guisa da conclusão”, a partir da discussão dos dados realizada na etapa anterior, procuramos desenvolver algumas conclusões, que são na verdade mais um diálogo no sentido da realização de uma síntese do trabalho.

2.0 METODOLOGIAS CRÍTICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM OS DIFERENTES PROJETOS DE RACIONALIDADE

“Nós vos pedimos com insistência não digam nunca: Isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia , numa época em que reina a confusão em que corre o sangue em que o arbitrário tem força de lei em que a humanidade se desumaniza, não digam nunca: Isso é natural! Para que nada possa ser imutável.”

Bertold Brecht

A partir das diferentes bases epistemológicas, surgem várias propostas para a área da Educação Física escolar. Aquelas que me proponho a desenvolver são as consideradas metodologias críticas: Concepção de Aulas Abertas no ensino da Educação Física (HILDEBRANDT e LAGING, 1986), Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2001) e Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), estas procuram apresentar um caráter transformador da realidade e têm o objetivo de estimular o educando a compreender, agir, sentir, refletir, criticar e criar sobre sua realidade.

As duas primeiras enfocam a problemática em torno da organização pedagógica e interação social no ensino de EF e suas conexões com dada concepção de esporte. A concepção de aulas abertas, é uma alternativa ao ensino fechado que está focalizado no esporte de alto rendimento. A crítico-emancipatória, realiza algumas considerações sobre a influência repressora do esporte normatizado sobre a cultura de movimento tradicional das classes populares. Por último temos a concepção crítico-superadora, que procura a legitimidade de uma área do patrimônio cultural historicamente acumulado, através da cultura corporal (FERREIRA, 1995:197).

Por acreditar na importância destas metodologias, faz-se necessário um melhor desenvolvimento sobre as mesmas, procurando relacioná-las com os diferentes projetos de racionalidade.

Dessa forma é preciso entender que a razão é a consciência moral que observa as paixões, orienta a vontade e oferece finalidades éticas para a ação. É vista como atividade intelectual de conhecimento da realidade natural, social, psicológica, histórica. A razão significa pensar e falar ordenadamente, com medida e proporção, com clareza e de modo compreensível para outros. É a capacidade intelectual para pensar e exprimir-se correta e claramente, para pensar e dizer as coisas tais como são. É uma maneira de organizar a realidade pela qual esta se torna compreensível. Dessa forma podemos observar os diferentes pontos de vista existentes nos projetos de racionalidade, pois apresentam diferentes maneiras de organizar e compreender a realidade (CHAUI, 1999:59).

É preciso explicitar que nenhuma das linhas de pensamento sobre o social, é possuidor da verdade absoluta e tão pouco tem a compreensão total e completa sobre a realidade. Existe um posicionamento teórico e epistemológico, mesmo que o pesquisador acredite não ter uma filiação em nenhuma dessas abordagens, isto ocorre inconscientemente, porque a visão social de mundo está presente na postura concreta tanto da prática como da teoria política. Assim, faz-se necessário um pequeno desenvolvimento sobre as principais correntes filosóficas, pois em cada uma delas está presente uma concepção de corpo, de homem e de mundo, donde se articulam as propostas metodológicas.

Enfocaremos, primeiramente, a Crítico-Superadora. Esta metodologia, acredita que

“o conhecimento deve ser tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno”(COLETIVO DE AUTORES, 1992:40).

Esta metodologia identifica-se com a pedagogia histórico-crítica, por estar centrada na igualdade essencial entre os seres humanos, em termos reais e não formais, não entende a educação como determinante principal das transformações sociais, mas sim que se relaciona dialeticamente com a sociedade, além de ser uma pedagogia

empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção (SAVIANI, 1991:48).

Para melhor compreensão da proposta do coletivo de autores, além de sabermos em qual pedagogia está alicerçada, precisamos entender o materialismo, corrente filosófica que lhe dá sustentação. Esta linha de pensamento aborda uma categoria que é de extrema importância, a dialética, considerada como o movimento do real, que esta presente nas relações entre indivíduo e sociedade, entre as idéias e a base material, entre a realidade e a sua compreensão pela ciência.

Os princípios fundamentais que explicam o desenvolvimento do corpo teórico do denominado marxismo estão presentes nos termos materialismo histórico e materialismo dialético. O primeiro é a ciência filosófica do marxismo, estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. O segundo é a base filosófica, que procura encontrar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (TRIVIÑOS, 1987:51).

O marxismo permite a compreensão de que os fatos humanos são instituições sociais e históricas produzidas não pelo espírito e nem por vontade livre dos indivíduos, mas pelas condições objetivas nas quais a ação e o pensamento humanos devem realizar-se. Como o homem precisa produzir sua própria existência, em lugar de adaptar-se à natureza, ele necessita adaptá-la a si, isto é, transformando-a. E isto é feito pelo trabalho, dando origem às primeiras instituições sociais: família (divisão sexual do trabalho), pastoreio e agricultura (divisão social do trabalho), troca e comércio, ou seja, distribuição social dos produtos do trabalho (CHAUÍ, 1999: 275).

O marxismo permitiu às ciências humanas compreender as articulações necessárias entre o plano psicológico e social da existência humana, entre o plano econômico e o das instituições sociais e políticas, entre todas elas e o conjunto de idéias e de práticas que uma sociedade produz, devido ao marxismo, as ciências humanas puderam compreender que as mudanças históricas resultam de lentos processos sociais, econômicos e políticos baseados na forma assumida pela propriedade dos meios de produção e pelas relações de trabalho. A materialidade da

esfera econômica comanda as outras da vida social da espiritualidade e os processos históricos abrangem todas elas (ibid. p.275).

Para a mesma autora,

“o marxismo trouxe como grande contribuição à sociologia, à ciência política e à história a interpretação dos fenômenos humanos como expressão e resultado de contradições sociais, de lutas e conflitos sócio-políticos determinados pelas relações econômicas baseadas na exploração do trabalho da maioria pela minoria de uma sociedade”. (p.275)

Para melhor entendermos esta corrente filosófica, algumas categorias são fundamentais. Dentre elas destacamos, a categoria trabalho em Marx (2002:211) “... é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. O trabalho é o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e, só o conhece, porque atua praticamente. O Modo de Produção que é um conceito abstrato formal que não existe na realidade, mas pretende ser um modelo teórico de aproximação da realidade. Em diversos momentos históricos, passamos por diferentes modos de produção, vindo da comunidade primitiva, escravagista, feudalista e capitalista. Outro conceito é a Formação Social que se refere às dimensões, dinâmicas, das relações sociais concretas numa sociedade dada, é neste conceito que podemos analisar numa determinada sociedade, o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, a luta de classes, a divisão do trabalho, as formas de produção, etc., (MINAYO, 2000:67).

Compreender as categorias marxistas favorecem o entendimento da proposta crítico-superadora, pois no Brasil, vivemos em uma sociedade dividida em classes, onde cada uma procura lutar para afirmar seus interesses. Cada classe social, seja a trabalhadora ou a proprietária tem interesses imediatos e históricos.

A classe proprietária tem como interesses imediatos, a necessidade de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio. Seus interesses históricos visam garantir o poder para manter a posição privilegiada em que se encontra na sociedade, mantendo uma qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Procuram lutar pela manutenção do *status quo* e para isso

desenvolvem determinadas formas de consciência social – ideologia³ - que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, não respeitando a individualidade do ser humano e sua classe social (COLETIVO DE AUTORES, 1992: 24).

Para os mesmos autores, a classe trabalhadora tem como interesses imediatos a necessidade de sobrevivência, a luta diária por emprego, ao salário, à alimentação, à habitação, à saúde, ao transporte, à educação, ou seja, às condições dignas de sobrevivência. Seus interesses históricos vêm se expressando por uma luta e vontade política para tomar a direção da sociedade, através da construção de uma hegemonia popular, onde o trabalhador tenha condições de usufruir do resultado de seu trabalho (ibid. p.24).

Assim observa-se que os interesses das duas classes são antagônicos e diferentes. Por isso não podemos dizer que em uma sociedade capitalista os indivíduos têm objetivos comuns.

Como cada classe social procura lutar por seus interesses, o conflito entre ambas gera uma crise e é a partir desta que emergem as pedagogias. “A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a educação. Ela teoriza sobre a educação que é uma prática social em dado momento histórico” (ibid. p.25).

Quando uma pedagogia não mais consegue convencer os sujeitos das diferentes classes sociais e não atende aos seus interesses, ela entra em crise e dessa forma outras pedagogias emergentes são desenvolvidas para procurar construir uma outra hegemonia ou mante-la.

Nesta metodologia, procura-se responder a determinados interesses de classe, nessa perspectiva de entendimento a reflexão pedagógica tem algumas características: diagnóstica, judicativa e teleológica.

É diagnóstica porque nesse momento fazemos uma análise de conjuntura, há a constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados precisam ser interpretados,

³ A principal função da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos (CHAUÍ, 1999)

ou seja, é necessário que haja um julgamento sobre eles. Mas é preciso esclarecer que quando os dados são interpretados, os sujeitos que realizam emitem juízos de valor que estão diretamente ligados com suas perspectivas de classe.

É judicativa, pois julga a partir de uma ética que representa o interesse de determinada classe social, ou seja, é o posicionamento frente aos dados, onde se tem um juízo de valor.

É teleológica porque determina um caminho, tem-se um objetivo a ser atingido, dependendo também do interesse de classe de quem reflete. Essa direção pode ser conservadora ou transformadora da realidade.

Assim, “um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (COLETIVO DE AUTORES, 1992:25).

Um projeto político-pedagógico para que realmente seja efetivado, precisa estar materializado no currículo e nesta proposta procura-se “... vincular a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvida no processo de escolarização” (ibid. p.27).

A função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. A escola não desenvolve o conhecimento científico, mas sim apropria-se dele, dando um tratamento metodológico de modo que o aluno consiga realizar sua apreensão mais facilmente.

A ordenação da amplitude e qualidade das reflexões realizadas são denominados de eixo curricular e a partir dele se delineia o quadro curricular que são, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares.

O eixo curricular direcionado à área tecnológica dá prioridade ao conhecimento de técnicas e conseqüentemente ao ensino destas, tem-se a constatação, a interpretação, compreensão e explicação de determinada atividade profissional. A reflexão pedagógica se limita a explicação de técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte do aluno. O ensino nestas

escolas são sistematizados de forma lógica, com uma pedagogia a-crítica e um conhecimento técnico. É um currículo conservador por não realizar uma reflexão pedagógica preocupada em explicitar as relações sociais, mascarando os conflitos existentes.

Já o currículo que leva em conta a reflexão pedagógica ampliada, comprometida com as classes desfavorecidas tem como eixo curricular a constatação, interpretação, compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Nesta concepção a organização curricular vai ser exigida em outros moldes, desenvolvendo uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética. Nesta lógica questiona-se o objeto de cada disciplina ou matéria curricular, colocando-se em destaque a função social de cada uma delas dentro do currículo (ibid. p.28).

A lógica dialética compreende a realidade social como conflituosa e contraditória e neste aspecto está dada a possibilidade da transformação.

Na dialética marxista é o caráter total da existência humana e da ligação entre história dos fatos econômicos e sociais e a história das idéias. Sendo assim o conceito de totalidade procura ser uma ferramenta interpretativa que tem como objetivo compreender as diferenças na unidade, isto significa que os contrários não existem independentes um do outro. Na visão da totalidade não existe pontos de partida definidos, não se chega a uma totalidade que não seja ela mesma elemento ou parte.

No marxismo o caráter de totalidade está constantemente inserido nas relações dialéticas, isto ocorre em várias situações: entre os fenômenos e sua essência, entre as leis e o fenômeno; entre o singular e o universal, entre o particular e o geral; entre a imaginação e a razão; entre a base material e a consciência; entre teoria e prática; entre o objetivo e o subjetivo; entre indução e dedução. Mas para que estas situações ocorram não basta somente o conhecimento técnico, mas é preciso uma postura intelectual e uma visão social da realidade (MINAYO, 2000:71).

Considerando então a lógica dialética, cada disciplina ou matéria expressa uma determinada dimensão da realidade e não sua totalidade. A visão de totalidade do aluno é construída no momento que consegue realizar uma síntese no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por isso

nenhuma disciplina isolada consegue legitimar-se nesse currículo, pois é a partir do tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento a partir da apropriação dos conhecimentos científicos universais e sistematizados.

Uma das referências que o coletivo de autores propõem para o conceito de currículo ampliado é a relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo. Este currículo é materializado na escola através da Dinâmica Curricular que é o movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem.

Neste momento podemos colocar que há um confronto das perspectivas da Educação Física Escolar (desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal).

O primeiro tem como preocupação o desenvolvimento da aptidão física do homem, esta perspectiva tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista, procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. O segundo busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992:38).

A base material é constituída por três pólos, que são tratados de forma diferenciada dentro de cada perspectiva.

O primeiro é o trato com o conhecimento que tem a necessidade de se criar as condições para que ocorra a assimilação e transmissão do conhecimento (saber escolar) é uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica. Na perspectiva da aptidão física o conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o

exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Sendo assim, o esporte é selecionado como conteúdo, pois possibilita o exercício do alto rendimento. Os conteúdos são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes. Na perspectiva da cultura corporal o conhecimento é tratado de forma a ser retratado desde sua origem ou gênese, possibilitando ao aluno a visão de historicidade, pois assim pode compreender-se como sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida e da atividade social sistematizada. O conteúdo do ensino é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas, mas como a visão de historicidade preocupa-se com a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória, o aluno tem a possibilidade de assumir a postura de produtor de outras atividades corporais.

O segundo pólo é a organização escolar que é a organização do tempo (horários, turnos, sessões, séries, etc) e do espaço pedagógico (sala de aula, pátio, auditório, recreio, biblioteca, etc) necessário para aprender. Na perspectiva da aptidão física há a separação das turmas por sexo e a não concentração de atividades em um dia ou dias consecutivos, as aulas não ocorrem nos horários normais dos turnos. Isso causa ônus aos alunos das camadas populares que freqüentam a escola pública em relação aos custos dos transportes. Quanto à questão do espaço, as aulas de educação física são ministradas exclusivamente em espaços livres, como quadras, campo, terrenos, praças e clubes. Na perspectiva da cultura corporal a organização escolar não é rígida nem conservadora, uma vez que diferentes espaços podem ser utilizados tais como a quadra ou o campo para o jogo, a sala de aula para a reflexão pedagógica sobre ele, o recreio para uma “pelada”, um campeonato para constatar os dados, identificar as classificações, etc. Quanto ao tempo necessário para aprender, as aulas de educação física são dadas nos horários regular do turno em que o aluno freqüenta a escola.

O terceiro pólo é a normatização escolar que são os sistemas de normas, padrões, registros, regimento, modelo de gestão, sistema de avaliação, estrutura de poder, etc. Na perspectiva da aptidão física, entre as normas estabelecidas, pode-se destacar a participação facultativa aos alunos trabalhadores do curso noturno, com

jornada igual ou superior a seis horas. Na perspectiva da cultura corporal a normatização escolar vigente não corresponde a essa visão e chega inclusive a se colocar como obstáculo à concretude das propostas pedagógicas avançadas. Basta lembrar o exemplo dado sobre as dispensas das aulas de educação física para o aluno trabalhador, vista como amparo legal.

Estes pólos articulam-se afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos, etc. expressando a direção política do currículo.

O trato com o conhecimento reflete sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Os conteúdos não são fechados e refratários às realidades sociais, pois além de serem bem ensinados devem estar ligados diretamente às significações humanas e sociais (LIBÂNIO⁴ apud COLETIVO DE AUTORES, 1992:31).

Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento são fundamentais para entender a concepção metodológica desenvolvida pelo Coletivo de Autores. Um princípio importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino é o da relevância social dos conteúdos, que deverá vincular-se a explicação da realidade social concreta, oferecendo subsídios para que o aluno compreenda os determinantes sócio-históricos, particularmente a sua condição de classe social.

Tem-se o princípio da contemporaneidade do conteúdo, onde a seleção deve garantir aos alunos o conhecimento que se tem produzido de mais moderno no mundo contemporâneo, seja nacionalmente ou internacionalmente.

Outro princípio é o da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, é nesse momento que deve haver a competência para adequar os conteúdos à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

⁴ LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

Há a necessidade de realizar o confronto e a contraposição de saberes. O confronto do saber popular com o conhecimento científico universal selecionado pela escola é fundamental para a reflexão pedagógica do ponto de vista metodológico, pois instiga que o aluno ao longo de sua escolarização realize formas mais elaboradas de pensamento, superando o senso comum.

O princípio da simultaneidade do conteúdo enquanto dados da realidade são organizados e apresentados aos alunos de forma simultânea. Esse princípio confronta o etapismo existente no currículo tradicional, acredita que o conteúdo não precise ser trabalhado como forma de “pré-requisitos”, distribuídos por ordem aparente de complexidade.

Os conteúdos devem preocupar-se com o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno. Numa perspectiva dialética são apresentados de forma simultânea, o que muda de uma unidade para outra é a amplitude das referências sobre cada conteúdo, isso porque “o conhecimento não é pensado por etapas. É construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (VARJAL⁵ apud COLETIVO DE AUTORES 1992:33)

Quando rompemos com a linearidade dos conteúdos que são trabalhados nas escolas seriadas, temos um outro princípio, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-los.

Dessa forma temos o princípio da provisoriedade do conhecimento, onde organizam e sistematizam os conteúdos, rompendo com a idéia de terminalidade. Para que seja alcançado o objetivo deste princípio, o conteúdo deve ser apresentado ao aluno desde sua gênese desenvolvendo assim a noção de historicidade.

É preciso que o aluno entenda que a produção humana expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi dessa forma em outros momentos históricos. Essa compreensão é de extrema importância para a concretude do currículo, pois ele se materializa quando penetra no pensamento do aluno dando uma qualidade a

⁵ VARJAL, Elizabeth. *Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade*. Recife: Mimeo, 1991.

esse pensamento que é construído a partir de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado pelo conhecimento.

Nesta proposta metodológica privilegia-se a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica.

Nos ciclos os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento de forma espiralada, desde o momento da constatação, de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Não se organizam em etapas. Os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo dos dados que estejam sendo tratados. Utilizando-se os ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para superar o atual sistema de seriação (COLETIVO DE AUTORES, 1992:34).

Temos quatro ciclos que integram desde a pré-escola até o terceiro ano do ensino médio. O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série; o segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries; o terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries e o quarto ciclo são as três séries do ensino médio.

Trabalhando com os ciclos e levando em conta que a escola não produz o conhecimento científico, mas transmite aos alunos, cabe a escola básica formar um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção de seus interesses de classe.

A partir do que foi descrito, esta metodologia é entendida como uma das formas de apropriação do conhecimento específico da Educação Física onde está presente o singular de cada tema da Cultura Corporal⁶ (jogos, ginástica, danças, lutas, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros), como também o geral, que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída (COLETIVO DE AUTORES, 1992:38).

A materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado do conhecimento produzido e construídas em determinadas

⁶ Materialidade corpórea historicamente construída, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os/as alunos/as na escola.

épocas históricas, com determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas, isso significa fazer com que os alunos entendam que o ser humano não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando.

Esta metodologia além de ter como finalidade discutir e propor um projeto político-pedagógico, também apresenta uma concepção de avaliação que esteja atrelada ao projeto de escola que se procura construir. Aponta uma concepção que não reduz a avaliação a partes no início, meio e fim de planejamento, não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos/as, o que se procura é uma variedade de eventos avaliativos onde se considera a totalidade e a finalidade que se almeja.

Da mesma forma que ocorre com tudo que se tem produzido, a metodologia crítico-superadora está longe de ser perfeita, pois apresenta muitos problemas como por exemplo a dificuldade em diferenciar os ciclos de escolarização propostos para alunos de ensino fundamental e médio, mas não podemos desconsiderar que ainda hoje é um marco na produção do desenvolvimento de uma teoria da Educação Física.

Para as outras duas metodologias de ensino, a corrente filosófica que lhes dão sustentação é a fenomenologia, embora a crítico-emancipatória tenha fundamentação também na teoria crítica, especificamente em Habermas. A fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico. Nesta corrente filosófica, o que importa é o homem como “existência”, como um ser intimamente pessoal. A fenomenologia em Husserl pode estar ligada em Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano. Deste último, talvez proceda um dos conceitos fundamentais da fenomenologia husserliana o da intencionalidade, onde a psique sempre está dirigida para um objeto, é intencional. Nesta filosofia vivência e consciência são consideradas idéias básicas. Husserl pretendeu inicialmente fazer da filosofia uma ciência rigorosa. Mais tarde, voltou-se para a investigação do “mundo vivido” pelos sujeitos considerados isoladamente (TRIVIÑOS, 1987:42).

Para Husserl a filosofia como “ciência rigorosa” deveria ter como tarefa estabelecer as categorias puras do pensamento científico. Para alcançar este objetivo,

Husserl falou da “redução fenomenológica”⁷. Através desta, na qual o fenômeno se apresentava puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chega-se a um nível dos fenômenos que se denomina das essências.

Outro autor muito importante da fenomenologia e que merece destaque é Merleau Ponty, que serve como referência para a obra de Kunz.

Merleau-Ponty (1966:15) fala daquilo que gira em torno de conexões funcionais entre os organismos e o seu meio ambiente, a saber, a intencionalidade. A ela corresponde o princípio básico de Husserl de uma intencionalidade “atuante”, que não é uma intencionados de atos conscientes, mas sim que fundamenta uma “unidade natural, ante-predicativa do homem e do mundo”.

Tendo em vista que Merleau-Ponty (1966:166) estende o âmbito do intencional ao agir motor, afetivo e sexual, o processo de constituição de sentido pode também ter lugar na espontaneidade corporal e substituir o ‘eu penso’ cartesiano pelo ‘eu posso’ originário. A concepção de uma intencionalidade fundada no corpo e perceptiva torna possível ao autor estabelecer um contínuo genealógico entre a organização física da percepção e sua interpretação simbólica e cultural. Esse uso inflacionário do conceito de intencionalidade faz com que conceitos como ‘sentido’ e ‘significado’ se tornem imprecisos, de modo que a desejada transição de um sentido concreto e corporal para o significado linguístico não possa mais ser realizada teoricamente.

Para Triviños (1987:43), a fenomenologia é o estudo das essências, que seriam todos os problemas, é uma filosofia que substitui as essências na existência e só é possível a compreensão do homem e do mundo a partir de sua “facticidade”. Não está preocupada em explicar e nem analisar mas sim descrever os fenômenos⁸, sem preocupar-se com a transformação ou superação, tudo que sei do mundo, mesmo devido a ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significaram.

⁷ Questionamento do conhecimento, o que significa a suspensão, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. Permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda sua pureza. O dado não é o empírico e tampouco um material que se organiza através de categorias estabelecidas em forma apriorística e intuitivamente. Não existem conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos. O dado é a consciência intencional perante o objeto.

⁸ Para Husserl, fenômeno é a presença real das coisas diante da consciência, é aquilo que se apresenta diretamente, “em pessoa”, “em carne e osso”, à consciência.

Outra questão presente nesta linha de pensamento é o mundo da vida cotidiana, onde o homem situa-se com suas angústias e preocupações em intersubjetividade com seus semelhantes. O que importa é a vida presente, o hoje e a relação face a face. O que ocorre no cotidiano das pessoas, o que é vivenciado, experimentado é considerado uma “atitude natural”, pois o homem/mulher não questiona a estrutura significativa do mundo, mas age e vive nela (MINAYO, 2000:55-56).

Neste momento é importante trazer algumas questões que identifiquem a metodologia crítico-emancipatória com esta corrente. Buscando realizar um entrelaçamento entre ambas, podemos realizar a seguinte afirmação de Kunz (2001:102), a Pedagogia da Educação Física deveria estar interessada em compreender o mundo fenomenológico dos movimentos, ou seja, o movimento é compreendido e interpretado na sua forma “natural”⁹ em contraste com o mundo objetivo dos movimentos¹⁰ que se apresentam de forma fragmentada e artificial,

“o mundo fenomenológico, das interpretações naturais de um se-movimentar como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático-pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este ‘mundo’ se constitui para a criança e o adolescente numa forma muito especial de um ‘compreender-o-mundo-pela-ação’. A transformação didático-pedagógica do esporte deve, em parte, levar para esse mundo natural do se-movimentar, ou seja, resgatar o sentido fenomenológico do brinquedo e do jogo” (p.103).

O movimento que realizamos não pode ser entendido como simples reação a estímulos e consequência de determinadas forças ou energias. Movimento é sempre uma conduta para algo. Neste sentido o movimento passa a ser visto como “um diálogo entre Homem e Mundo”. Há como na linguagem de Merleau Ponty¹¹ apud Kunz (2001:79), “uma manifestação da ‘unidade primordial de Homem e Mundo’, onde os sujeitos do movimento e o mundo de movimentos se envolvem de tal forma que o mundo e os objetos se tornam um ‘para algo’”, ou seja, “para a realização de

⁹ Expressões e evidências que se manifestam no cotidiano em formas de atividades do movimento e que como tais podem se facilmente reconhecidas, como o caminhar, o nadar, o andar de bicicleta, o jogar bola, o dançar, etc. A interpretação “natural” é um entendimento, que se configura no fazer e não segue nenhuma espécie de “lei natural”, embora possa ser culturalmente condicionada.

¹⁰ Um bom exemplo para entender o mundo objetivo dos movimentos é o seguinte: uma pedra em queda livre e um corpo que cai tem o mesmo valor, ou seja, interessa-se pelas grandezas físicas dos respectivos “objetos”. O essencial do movimento enquanto movimento de um ser humano, fica excluído do interesse.

algo”. Neste sentido o se movimentar, abrange uma gama de atividades, ou seja, toda relação que os indivíduos têm com suas famílias, no contexto onde vive, no trabalho, no esporte etc., sendo assim podemos definir o que foi citado como “cultura do movimento”.

Esta metodologia estabelece uma estreita relação com a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem de Paulo Freire¹². Também preocupa-se com a possibilidade de transcender a instrumentalização para uma mera atividade prática do ensino, no âmbito das objetivações culturais do movimento humano. Com o avanço dos estudos nas ciências da educação e, especialmente, na teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt, Kunz procurou sistematizar algumas reflexões/produções a partir de encontros, seminários, congressos e cursos de especialização na área de Educação Física, tendo como objetivo contribuir com os profissionais que se dedicam à Educação Física na realidade escolar. Trata-se de um trabalho que apresenta uma possibilidade de ensinar os esportes pela sua “transformação didático-pedagógica” e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada.

Kunz para sustentar sua proposta metodológica utiliza Habermas, um dos autores da Escola de Frankfurt.

Este tem como interesse elaborar um novo conceito de racionalidade comunicativa. Em sua teoria de ação comunicativa, desenvolve um novo conceito de razão, uma razão subjetiva, autônoma, capaz de conhecer o mundo e de dirigir o destino dos homens e da humanidade. Esta passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação. A razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontâneas, mas adquire maior rigor através do discurso. Na ação comunicativa cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências e existe uma expectativa de que seu interlocutor possa contestar essa pretensão de validade através de argumentos, ou seja, de maneira fundada (FREITAG, 1986:59).

¹¹ MERLEAU-PONTY, M. *Phnomenologie der wahrnehmung*. Berlim: W DE G, 1966.

¹² Para este educador, a aprendizagem não se limita à transmissão de informações e de técnicas, mas consiste em um processo dinâmico, baseado no diálogo entre todos os envolvidos.

Para a mesma autora,

“tanto no diálogo cotidiano como no discurso, todas as verdades anteriores consideradas válidas e inabaláveis podem ser questionadas; todas as normas e valores vigentes têm de ser justificados; todas as relações sociais são consideradas resultado de uma negociação na qual se busca o consenso e se respeita a reciprocidade, fundados no melhor argumento” (p. 60)

Dessa forma, o agir comunicativo é uma referência central para a metodologia crítico-emancipatória. Numa perspectiva ela é fundamento para críticas a um ensino que reproduz a lógica da relação sujeito-objeto, onde a falta de diálogo propõe um arranjo de aulas que é tradicional na pedagogia do esporte, o aluno é objetificado e “objetos” não co-participam do planejamento de aulas e de atribuição de sentido às ações de movimento, sendo assim o professor é aquele que monopoliza todas as decisões. O ensino está fundamentado na motivação do corpo/movimento a partir das exigências do sistema esportivo de alto nível. Numa Segunda perspectiva a teoria do agir comunicativo fundamenta concepções de ensino alternativas, apoiadas na razão comunicativa (FERREIRA, 1995:210).

Esta concepção preocupa-se com a transformação didático pedagógica do esporte, pois este quando tratado com finalidades de alto rendimento, competição, tem como característica excluir aqueles que são menos habilidosos. Nesta concepção o esporte deve ser visto como mais uma forma da manifestação da cultura de movimento, e não como uma modalidade competitiva que requer treinamento.

No desenvolvimento do trabalho, a prática deve estar acompanhada de uma didática comunicativa, que deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional do agir pedagógico (KUNZ, 2001:31).

Para que ocorra a emancipação dos/as alunos/as é preciso que se estabeleça um processo de comunicação com os professores, pois estes são capazes de realizar reflexões mais aprofundadas e dessa forma favorecem o agir social, cultural e esportivo que se desenvolve pela educação.

A constituição do processo de ensino ocorre pelas categorias trabalho¹³, interação social¹⁴ e linguagem¹⁵. Neste sentido é através dos dois últimos

“... que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser ‘imposto’ de fora, e na sua ‘transformação didática’ devem ser respeitados os conteúdos do ‘mundo vivido’ dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado” (KUNZ, 2001:37-38).

O desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa são conduzidas pelas categorias citadas anteriormente.

Na competência objetiva os alunos precisam receber conhecimento e informações, é necessário que desenvolvam técnicas e destrezas, além de aprender algumas estratégias para o agir prático de forma competente. Com a competência social, busca-se adquirir conhecimento e esclarecimento para entender as relações socioculturais no contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, dessa forma deverá contribuir para uma agir solidário e cooperativo, possibilitando a compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte. A competência comunicativa, ressalta que a linguagem verbal e do movimento são essenciais, pois a linguagem no esporte não se expressa somente pelo se movimentar dos participantes, mas o próprio falar sobre as experiência e os entendimentos do mundo dos esportes. Conduzir o aprendizado do aluno/a com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno/a a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte. Dessa forma o processo educacional deve estar pautado num saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir, que são atributos da capacidade humana (KUNZ, 2001:41).

Nesta concepção a estratégia didática do professor/a está embasado em alguns passos que são denominados “transcendência de limites”¹⁶, onde o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo, a partir de graus de dificuldade.

¹³ Segue processo racionalmente organizado para atingir uma performance física e técnica para práticas esportivas de forma efetiva e autônoma

¹⁴ Acontece em toda situação de ensino aprendizagem, mas deve ter como objetivo educacional a valorização do trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa

¹⁵ Ganha importância por não haver somente a linguagem verbal, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se movimentar” enquanto diálogo com o mundo.

¹⁶ O objetivo desta forma de ensino, é fazer com que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos;

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino que liberte as falsas ilusões, interesses e desejos criados pela mídia, pelo consumo, pelo modelo (melhor, mais bonito e mais correto), que sofrem as crianças, adolescentes e adultos, para que tenham possibilidades de se tornarem sujeitos emancipados e esclarecidos através do conhecimento oportunizado pelos/as professores/as.

Esta metodologia apesar de trabalhar numa outra perspectiva de Educação Física Escolar, apresenta dados que “... ainda são insuficientes como alternativa prática e não levam a salvar a Educação Física da crise e miséria em que se encontra” (KUNZ, 2001:75).

A terceira e última concepção de ensino, Aulas Abertas no Ensino da Educação Física (uma proposta alemã), tem como corrente filosófica, a fenomenologia, onde a essência é captada pela intuição. Esta metodologia privilegia a abundância de materiais, isto precisa ser explicitado, pois quando chega ao Brasil como uma proposta metodológica, há uma grande dificuldade de introduzi-la na escola, pelo fato de a realidade se apresentar completamente diferente.

A proposta vem em contraposição ao ensino até então trabalhado que estava baseado na posição autoritária do professor, no aluno receptivo, subordinado, onde os professores estabeleciam os objetivos de aprendizagem e conteúdos, ensinando alguns esportes nas expectativas normativas. O ensino na proposta de Hildebrandt e Laging (1986), deve ser compreendida como realidade referente ao esporte, havendo a construção de situações para a ampliação do horizonte de experiências motoras, o ensino não é um mero treino - aplicação e sim uma organização que proporciona ao aluno dirigir suas ações, questionar as regras do esporte no sentido de liberdade de movimentos em seu âmbito de transmissão, agir comunicativa - cooperativa e criativamente.

Procura atender objetivos orientando o esporte educacionalmente para a individualidade, os interesses e necessidades dos alunos e não apenas prendendo-os às normas de conteúdo e objetivos de aprendizagem quase sem fundamento. Em aula os

que sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam. Numa forma de apresentação que todos possam entender e que aprendam a perguntar e questionar

alunos/as devem obter um agir social competente e isso se traduz em resolver sozinho (ou em grupos) todos os conflitos que possam surgir, de forma justa e sem a interferência do professor. Somente deve existir uma direção mais forte por parte do professor se o conflito realmente não puder ser resolvido pelos alunos ou se eles não têm condição para isso. E ainda assim, é uma direção passageira que abrirá as portas para a co-determinação dos alunos (HILDEBRANDT E LAGING, 1986:28).

Não há uma preocupação com as questões históricas do desenvolvimento social, econômico e política para que o aluno tenha uma visão crítica sobre a realidade.

Da mesma forma em nenhum momento a fenomenologia esteve preocupada com a questão de historicidade dos fenômenos. Devido a esta dimensão a-história, a fenomenologia sofre violentos ataques das outras correntes filosóficas, principalmente daquelas provindas de países do Terceiro Mundo, que acreditam que os problemas que acometem suas nações, têm explicações nas características de seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Não esta preocupada com os conflitos das classes sociais e das mudanças estruturais que necessitam os povos, o que lhe interessa é a busca do fenômeno, da essência deste, através da experiência pura (TRIVIÑOS, 1987:48).

Para Minayo (2000:58), na fenomenologia há uma ausência de discussão sobre as relações de poder, da dominação, da força, ela atomiza a realidade como se cada fato ou grupo constituísse um mundo social independente. O que se tem é a autonomia dos indivíduos, dos pequenos grupos, dos sistemas de crença e valores, onde cada um luta por interesses que lhes são favoráveis.

Para melhor entendermos a fenomenologia, a percepção é um conceito importante, pois é um modo de nossa consciência¹⁷ relacionar-se com o mundo interior pela mediação de nosso corpo. A percepção é uma vivência, ou seja, modo de a consciência relacionar-se com as coisas. A essência da percepção é uma vivência da consciência, um ato, cujo correlato são qualidades percebidas pela mediação de nosso corpo, é um modo de estarmos no mundo e de nos relacionarmos com a presença das

sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam.

¹⁷ É o sujeito do conhecimento como estrutura e atividade universal e necessária do saber. É a Consciência Transcendental ou o Sujeito Transcendental. A consciência não é um fato observado, é uma pura atividade, o ato

coisas diante de nós, é um modo diferente, por exemplo, da vivência imaginativa, da vivência reflexiva, etc. (CHAUI, 1999: 236).

Para a mesma autora, Husserl privilegia a consciência reflexiva ou o sujeito do conhecimento, afirma que as essências descritas pela Filosofia são produzidas ou constituídas pela consciência, enquanto um poder para das significação à realidade (p. 237).

A concepção de aulas abertas, apesar de hoje receber várias críticas¹⁸, naquele período foi uma inovação, sendo a primeira teoria crítica que visava mudar a estrutura tradicional das aulas de educação física.

É preciso esclarecer que esta concepção não é sinônimo de aula livre, nesta última, não existe planejamento, o que se tem é o *laissez fair*, já na primeira defende-se a construção de um planejamento onde os conteúdos devem coincidir com os interesses subjetivos dos alunos, conseguindo assim atingir os objetivos de forma satisfatória. Na realização das aulas, para enxergar o grau de abertura que vai do mais fechado ao mais aberto, faz-se necessário uma observação inicial, pois a maior parte das decisões são tomadas pelo professor (grau fechado), caminhando para uma situação em que as decisões vêm alternadamente de professor e alunos. Aos poucos os alunos aprendem a co-decidir e o grau de abertura das aulas vai aumentando. Assim as aulas não caem no conformismo, havendo a possibilidade de emancipação dos sujeitos pelo movimento.

O papel do professor é a de não dirigir a aula, deve respeitar a fala do aluno/a, escutando as opiniões destes antes de tomar uma decisão, fala quando necessário e a fim de aprofundar o assunto através de perguntas (suas externalizações devem dar continuidade aos diálogos e não interrompê-los), deixa que os alunos /as avaliem subjetivamente seu próprios êxitos (resultados) no processo de ensino.

de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas. A consciência é um ato intencional e sua essência é a intencionalidade.

¹⁸ Até que ponto ela permite que os alunos tenham acesso ao conhecimento socialmente construído e culturalmente transmitido através da escola, já que são eles que decidem os conteúdos que querem trabalhar?

“Será que não deveríamos avançar em direção a uma teorização que relacionasse o conjunto do saber que trata a Educação Física (não só o esporte) e sua relação com o mundo vivido extra-escolar, este visto ao mesmo tempo como integrante e mediados daquele saber?” (FERREIRA, 1995:210).

A corrente filosófica que da sustentação para esta metodologia, obteve um grande avanço frente o positivismo, pois eleva a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, mas fica difícil acreditar neste enfoque teórico quando não leva em conta a historicidade dos processos educacionais, dos estudos ideológicos, dos conflitos sociais de classe, entre outros aspectos que atingem países em desenvolvimento. O que acontece não é uma preocupação com a totalidade que é historicamente construída, mas somente o que ocorre com determinados fenômenos.

O último projeto de racionalidade a ser apresentado é o positivismo, este inicia-se no século XIX com Augusto Comte, para quem a humanidade atravessa três etapas progressivas, indo da superstição religiosa à metafísica e à teologia, para chegar, finalmente, à ciência positiva, ponto final do processo humano. Comte enfatiza a idéia do homem como um ser social e propõe o estudo científico da sociedade: assim como há uma física da Natureza, deve haver uma física do social, a sociologia, que deve estudar os fatos humanos usando procedimentos, métodos e técnicas empregados pelas ciências da Natureza (CHAUI, 1999:272).

Depois vieram seus discípulos do Círculo de Viena e mais tarde K. Popper o pai do neopositivismo. Teve seu auge, até a década de 70, mas a partir da década de 80, começou a perder espaço, devido às críticas realizadas pelo neomarxismo, representados pela escola de Frankfurt e pelos fenomenólogos. Augusto Comte tinha a idéia de que o positivismo poderia ser considerado uma “Nova Religião” e foi com ele que surgiu a Física Social. No positivismo temos cinco itens, significados que rompem com a Metafísica, pois para os positivistas aquilo que não pode ser comprovado com fatos concretos, deve ser rejeitado (TRIVIÑOS, 1987:35).

“Os defensores do empirismo afirmam que a razão, a verdade e as idéias racionais são adquiridas por nós através da experiência. Antes da experiência, dizem eles, nossa razão é como uma “folha em branco”, onde nada foi escrito; uma “tábula rasa”, onde nada foi gravado. Somos como uma cera sem forma e sem nada impresso nela, até que a experiência venha escrever na folha, gravar na tábula, dar forma à cera.”(CHAUI, 1999:71)

O positivismo é a-histórico, porque não se preocupa com os fatos, fragmenta determinados períodos e não trabalha sua totalidade e dessa forma, não consegue compreender o todo, realiza uma “quebra”, um exemplo é a Pós Graduação, onde o

aluno escolhe um determinado assunto para se “especializar” e o que acontece, é a segmentação do conhecimento. A idéia de se trabalhar a realidade desvinculada dos fatos observáveis, não é possível para o positivismo. O que está presente também, é a questão da neutralidade científica, onde o pesquisador “retira-se” da sociedade, observando-a de fora e não se preocupa com o que pode acontecer com os achados de sua pesquisa, nesse pressuposto podemos citar também a distinção entre valor e fato, para Minayo (2000:39), a ciência ocupa-se do fato e deve buscar livrar-se do valor, ou seja, não há a preocupação com a questão ética e sim com a ciência. No princípio da verificabilidade, só é verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável, através dos mesmos experimentos, chega-se aos mesmos fatos, em qualquer lugar do mundo, nesse caso também podemos encaixar a unidade metodológica, onde utilizamos o mesmo método para tudo, tanto os fenômenos naturais quanto os sociais, são regidos por leis invariáveis. Na generalização não existe estudo de caso, temos sim a indução e a dedução, a primeira parte dos fatos e constrói uma teoria geral, na segunda, já se tem a teoria e vai atrás dos fatos para verificar se é verdadeiro ou não.

O positivismo utiliza muito a linguagem física, ou seja, só é ciência aquelas pesquisas que apresentam números, fórmulas, questionários, tipos de amostragem, etc. A sociedade é considerada como “coisa”, procura descrever os fatos sociais, classificá-los com precisão sem levar em conta as idéias do cientista sobre a realidade social (MINAYO, 2000:43). Os aspectos culturais das relações humanas não são levados em conta e dessa forma não podemos considerar o positivismo como um agente de transformação.

A postura positivista advoga uma ciência social desvinculada da posição de classe, dos valores morais e das posições políticas dos cientistas. Nesta linha de pensamento os seres humanos são simples forma, tamanho e movimento. A objetividade e a neutralidade são aspectos principais, as pesquisas utilizam dados objetivos que são produzidos por instrumentos padronizados e apresentam uma linguagem observacional neutra (MINAYO, 2000:40).

Para exemplificarmos o positivismo, podemos utilizar um ICEBERG¹⁹. Nesse tipo de pesquisa, o “cientista” faz a leitura do que vê e não de sua totalidade.

Trazendo para a área da Educação Física, o positivismo enfrenta algumas críticas. Paiva²⁰ apud Ferreira (1995:204) dirige críticas ao estudo de DM e AM. A autora faz um resgate histórico de como se deu o desenvolvimento da área e relata o predomínio de uma visão de ciência “... objetiva e, evidentemente, calcada na ‘pesquisa pura’, isto é, desligada de interesses pessoais ou sociais, orientada a descobrir as leis que regem os fenômenos”. Estes estudos emplacam um “objetivismo” perseguido pelos positivistas e que acaba por excluir da alçada da ciência a “consciência, a inconsciência e a intencionalidade”, como categoria não científicas, pois não objetivas já que não submetíveis ao controle/experimentação empírica.

O positivismo, não se enquadra em nenhuma metodologia considerada crítica, pois considerar somente a visão empírica das coisas, não se preocupa com os fatos, mas sim fragmenta determinados períodos e não trabalha a sua totalidade, assim não procurar compreender o todo.

Para ser considerado como crítico, precisaria apresentar um caráter transformador da realidade, que tivesse o objetivo de estimular o educando a compreender, agir, refletir, criticar e criar sobre a realidade.

¹⁹ Quando observamos um Iceberg, não imaginamos o quanto é grande, pois conseguimos ver somente o que está acima do nível da água e muitas vezes desprezamos o que está embaixo.

²⁰ PAIVA, Fernanda. **Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: UFES, 1994

3.0 DESVELANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O CBCE DOS ANOS 98/99

Para realizar a discussão dos dados, utilizo-me da análise temática. Segundo Minayo (2001:209), a análise temática desdobra-se em três etapas: Pré-Análise; Exploração do Material; Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretados. *1ª Pré-Análise*: é a fase organização, tendo como objetivo a operacionalização e sistematização de idéias iniciais. É nesse momento que ocorre a escolha dos materiais (documentos) a serem analisados, ocorre a retomada das hipóteses e dos objetivos, havendo também a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Algumas tarefas são necessárias para sua realização:

a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos a serem analisados, é neste momento que o pesquisador vai se deixar impregnar pelo seu conteúdo. A partir das hipóteses iniciais, tendo em seguida as hipótese emergentes, os estudos realizados sobre o tema tornar-se-ão mais sugestivos e capazes de ultrapassar a sensação de caos inicial.

b) Constituição do Corpus: “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977:96). Para que tenham validade é preciso que respondam algumas regras: exaustividade (que contempla todos os aspectos levantados no roteiro); representatividade (que contenha a representação do universo pretendido); homogeneidade (que obedeça a critérios precisos de escolha em termos de temas, técnicas e interlocutores); pertinência (os documentos analisados devem ser adequados ao objetivo do trabalho), (MINAYO, 2001:209).

c) Formulação de hipóteses e objetivos: ocorre em relação ao material qualitativo. P. Henry e S. Moscovici²¹apud Bardin (1977:97), privilegiam os procedimentos exploratórios em relação aos procedimentos fechados preestabelecidos. É preciso que se tenha hipóteses iniciais, mas que sejam flexíveis, pois no momento dos procedimentos exploratórios, as hipóteses emergentes devem ser permitidas.

²¹ P. Henry e S. Moscovici. “Problèmes de l’analyse de contenu” em *Langage*, nº II, Setembro, 1968.

“É nessa fase de pré-análise que se determina a unidade de registro (palavra chave ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise” (MINAYO, 2001:210).

2ª Exploração do Material: consiste em operação de codificação, desconto ou enunciação, em função das regras previamente formuladas (BARDIN, 1977:98).

A análise temática tradicional trabalha essa fase primeiro, realizando um recorte do texto ou uma forma de registro, que pode ser através de fichamentos, palavras, frases, temas, etc., em seguida escolhe-se as regras de contagem, que permite alguma forma de quantificação e por fim é realizada a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas em que os temas serão acomodados.

3ª Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretados: os resultados brutos são submetidos a operação estatística simples (percentagem) ou complexa (análise fatorial) que permitem colocar em relevo as informações obtidas. O analista tendo os resultados, pode propor inferência e realizar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou de outras descobertas inesperadas (MINAYO, 2001:210).

É preciso esclarecer que a análise de conteúdo tradicional transpira as raízes positivistas, mas é preciso trabalhar como foi enfatizado na descrição inicial, onde é possível haver uma superação, principalmente se o considerarmos como um conceito “...historicamente construído, com implicações teórico-metodológicas e em oposição a outros conceitos” (MINAYO, 2001:198).

Assim foram levantados alguns “núcleos de sentido”, cuja presença terão mais significados para o objeto analítico escolhido.

Entre eles destacam-se: a) Durante o desenvolvimento do trabalho as metodologias (crítico-superadora; crítico-emancipatória; concepção de aulas abertas) aparecem como tema principal ou periférico? b) Quando retratam as metodologias críticas da Educação Física, discutem a fundo as correntes filosóficas? c) Ao trabalharem com conceitos chave como: cultura corporal, cultura de movimento e

cultura corporal de movimento²², conseguem distinguir as proposições teóricas que os sustentam? d) Esses trabalhos sobre as metodologias, partem de experiências concretas na escola? e) Como é enfocada a relação teoria-prática nos trabalhos que abordam as metodologias?

Os resultados serão submetidos a operação estatística simples, como descrito na terceira etapa da análise temática.

Neste momento, faz-se necessário explicitar que no decorrer das discussões, o núcleo de sentido que receberá, a análise qualitativa, será o correspondente a relação teoria-prática, aparecerão um conjunto de citações, que são retiradas dos trabalhos originais do (XI CONBRACE), assim, para compor esse tópico, foram transcritas como constam no original e estarão sempre dentro de hachuras.

De um total de 20 (vinte) trabalhos apresentados no GTT-1 (Educação Física/Esporte e Escola), apenas 25%, ou seja, 5 (cinco) trabalhos em algum momento citam questões referentes aos “núcleos de sentido”. Dentro desta porcentagem apresentamos os seguintes dados:

Trabalho 01 – (Colpas, 1999)

Temos um estudo (20%) que se enquadra nos cinco “núcleos de sentido”. O autor teve por objetivo compreender a práxis da Educação Física escolar à luz da teoria do desenvolvimento humano, construída por Lev Vygotsky, com vistas a operar com essa teoria enquanto suporte epistemológico para uma metodologia de ensino (crítico-superadora) e de uma concepção de aprendizagem, contribuindo para que alunos e alunas reconheçam conceitualmente a Educação Física como uma disciplina escolar vinculada a uma dinâmica curricular e a uma proposta pedagógica crítica. Em seu trabalho o autor acredita que a relação entre teoria e prática deva ser constante, pois

²² A educação física escolar deve ser visualizada como um processo contínuo de integração do aluno à esta esfera da cultura (integração de sua personalidade), que deve ser formado para usufruir das formas culturais das atividades corporais (jogos, dança, ginástica e esporte), para produzi-las, reproduzi-las e transformá-las.

para Pereira²³ apud Colpas (1999:135) “só a práxis, ação projetada, refletida consciente, é capaz de produzir transformações sociais”.

Dessa forma, o autor utiliza uma citação para mostrar como acredita que deva ser enfocada a relação entre teoria e prática:

“Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos dos alunos, e das alunas com a segunda leitura, em que ele ou ela próprio reformula seu entendimento sobre aquela, são os de constatar, interpretar, compreender e explicar. A prática, desvinculada de momentos de reflexão sobre ela, não proporcionam a relação dialética entre o desenvolvimento de uma lógica e de uma pedagogia. ‘A prática docente, e por que não discente, crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer’” (FREIRE apud COLPAS, 1999:135).

“Articulação teoria/prática de conhecimento referendada no materialismo histórico-dialético, especialmente desenvolvendo a lógica dialética na produção de conhecimento e no processo de ensino aprendizagem, tendo como pano de fundo as metodologias da interdisciplinaridade e da unidade metodológica. Tais metodologia tem como perspectiva superar a lógica formal e a tendência à fragmentação do ensino dos conteúdos escolares em metodologias específicas” (COLPAS, 1999:199)
 “Sendo assim tais metodologias vinculadas a produção de conhecimento na organização do trabalho pedagógico colocam-se no sentido de contribuir com a superação das contradições, principalmente aquelas relacionadas a reprodução de práticas conservadoras, tradicionais e à desarticulação teoria-prática frente a construção e implementação de um projeto político-pedagógico que se materialize superador” (ibid. p.199).

Trabalho 02 – (Carvalho, 1999)

Um estudo, ou seja, (20%) se enquadraram em quatro “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-superadora, aparece como tema principal; b) Quando a metodologia crítica foi retratada, ocorreu a discussão a fundo sobre a corrente filosófica que lhe dá sustentação; c) Ao desenvolver o conceito de cultura corporal, consegue distinguir quais são as proposições teóricas que o sustentam; d) Discute a relação entre teoria e prática.

O trabalho *não parte de experiências concretas no interior da escola*, mas trata da organização do trabalho pedagógico e produção de conhecimento na construção do

²³ PEREIRA, O. O que é teoria. São Paulo: Brasiliense, 1982 apud Colpas, Ricardo D. *Educação Física Escolar: A construção de um conceito*. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.130-137.

projeto político pedagógico da escola com base no referencial da teoria histórico-crítica de Educação e crítico-superadora em educação física escolar.

A autora percebe que há uma carência de metodologias para alcançar uma unidade entre teoria e prática a partir das contradições expressas nas práticas hegemônicas no interior da escola. Assim, torna-se necessário um trato metodológico comum, orientado pelos objetivos do projeto político-pedagógico da escola.

“Para superar as dificuldades no âmbito da fragmentação teoria/prática identificamos uma lacuna no sentido de pouca sistematização das unidades dialéticas objetivo/avaliação, conteúdo/método em unidade metodológica, onde os professores deveriam articular os objetivos gerais do projeto político-pedagógico, aos objetivos desenvolvidos no trabalho, tendo como referência os objetivos colocados para os ciclos de escolarização na perspectiva de conseguir viabilizar os saltos qualitativos no processo de formação” (CARVALHO, 1999:199).

Trabalho 03 – (Ventorim, 1999)

Temos um estudo (20%) que se enquadra em quatro “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-emancipatória, aparece como tema principal; b) Quando a metodologia crítica foi retratada, ocorreu a discussão a fundo sobre a corrente filosófica que lhe dá sustentação; c) O trabalho parte de experiências concretas na escola; d) Discute a relação entre teoria e prática.

No desenvolvimento do trabalho, *não se observa nenhum dos conceitos chaves*, ou seja, não há distinção entre as proposições teóricas que os sustentam.

No presente trabalho pretendeu-se trabalhar e analisar o desenvolvimento da práxis político-pedagógica da Educação Física no ensino de 1º grau, a partir da construção de uma pedagogia crítico-emancipatória, com base na teoria pedagógica de Paulo Freire.

“Com base em Freire, admite-se que o processo de comunicação humana, especialmente na práxis pedagógica, não está isento dos condicionantes sócio-culturais bem como das características individuais de cada aluno ou aluna” (VENTORIM, 1999:243).

“Admite-se ainda, que a tentativa de problematizar as dificuldades na práxis em construção procurou se inserir na perspectiva anunciada por Giroux (1986), que aponta o valor pedagógico da resistência enquanto elemento de formação da consciência crítica. Ao problematizarmos nossas resistências e dificuldades, poderíamos evidenciar a capacidade de criação de estratégias de contestação e de redimensionamento de nossas ações. Mesmo rejeitando as ações dialógicas os estudantes revelaram que a práxis pedagógica, orientada pela abertura ao diálogo e pela busca da compreensão dos problemas cotidianos, apresenta-se como a referência para a melhoria nas relações professor/alunos/conhecimento” (VENTORIM, 1999:243).

“Destacamos, a tentativa de equacionar a oposição entre as aulas ditas ‘teóricas’ e ‘práticas’, enfatizando a interdependência de uma para com a outra, de modo a recusar que as nossas ações expressassem as contraposições da teoria em relação às atividades práticas. Para tanto, constantemente, buscávamos esclarecer a razão das ações didático-pedagógicas desenvolvidas no sentido do ‘fazer e compreender’, evidenciando a elaboração teórica circunscrita à prática desenvolvida nas aulas, buscando, sobretudo, a contextualização do conhecimento com/na prática social, pressupondo que esta se mostra como ponto de partida e de chegada do ato de conhecer” (ibid. p.243)

Trabalhos 04 e 05 – (Ayoub e Souza)

Dois estudos (40%) realizados por professoras, defendem uma concepção metodológica de Ginástica com suporte na crítico-superadora, mas quando desenvolvem seus trabalhos com a Ginástica Geral levam em conta outra concepção metodológica, encaixam-se em um dos “núcleos de sentido”, o conceito chave *cultura corporal*.

Nestes trabalhos, as professoras utilizaram-se de estratégias de ensino, pois o objetivo no momento da Ginástica Geral é dar maior liberdade de criação onde os alunos tenham autonomia para realizar uma composição coreográfica. Tornar-se-ia muito complicado trabalhar na crítico-superadora para atingir o objetivo proposto. Desenvolvendo um trabalho dessa forma, não significa que as professoras estejam entrando em contradição e sim que estão utilizando-se de conhecimentos historicamente construídos para desenvolver suas aulas e projetos.

É preciso esclarecer que alguns estudos traziam uma proposta/estratégia metodológica de ensino dentro de uma perspectiva crítica de ensino de Educação Física (mas não entravam nos núcleos de sentido que foram propostos), por isso não foram selecionados.

Apesar de não serem “classificados”, estão preocupados com que haja possibilidades de intervenções contra-hegemônicas no contexto escolar que sustentem uma nova política pedagógica para a educação/educação física que se contraponha ao sistema capitalista.

Assim, novos estudos devem ter como objetivos, analisar as dificuldades presentes no cotidiano escolar, relacionados com processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a educação física, numa perspectiva crítica de ensino, levando-se em conta os limites que apresentam as instituições e o corpo docente.

De um total de 20 (vinte) trabalhos apresentados no GTT-4 (Educação Física/Esporte e Processo de ensino/aprendizagem), apenas 25%, ou seja, 5 (cinco) trabalhos em algum momento citam questões referentes aos “núcleos de sentido”. Dentro desta porcentagem apresentamos os seguintes dados:

Trabalho 06 – (Silva, 1999)

Somente um estudo (20%) se enquadrou em quatro “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-superadora, aparece como tema principal; b) Quando a metodologia crítica foi retratada, ocorreu a discussão a fundo sobre a corrente filosófica que lhe dá sustentação; c) Ao desenvolver o conceito de cultura corporal, consegue distinguir quais são as proposições teóricas que o sustentam; d) Discute a relação entre teoria e prática.

Este trabalho *não parte de experiências concretas na escola*, mas tem como objetivo desenvolver a concepção de síntese corporal como uma possibilidade metodológica dialética no âmbito da Educação Física Escolar, dentro da dimensão dialética denominada de crítico-superadora, apresentada pelo Coletivo de Autores, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992).

Mesmo não desenvolvendo um trabalho concreto dentro da escola, acredita que

“O desafio da didática vai na direção da aceitação do conceito de práxis pedagógica, reconhecendo o saber como algo fragmentado e provisório. É fragmentado na negação de uma teoria exaustiva do homem e da história, porque ambos estão em constante construção.

Provisório porque a própria práxis faz surgir um *novo saber*. Sendo assim teoria e prática fazem parte de algo maior do que as banais distinções elaboradas no senso comum. É na práxis que existe sempre um por fazer, entretanto, não podemos confundir esse movimento constante, com algo que não a justifique como um não-saber, mas sim um novo saber, ou novos deslocamentos na produção de sentidos, de saberes. Faz parte da sua essência, essa transformação, seu próprio sujeito é transformado ao transformar. Sujeito e objeto são transformados na práxis, surgindo algo novo” (SILVA, 1999:460).

Trabalho 07 – (Cordeiro Júnior, 1999)

Um estudo (20%) apresentou quatro “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-superadora, aparece como tema principal; b) Ao desenvolver o conceito de cultura corporal, consegue distinguir quais são as proposições teóricas que o sustentam; c) O trabalho parte de experiências concretas na escola; d) Discute a relação entre teoria e prática.

O trabalho *não desenvolve a corrente filosófica que embasa a metodologia*. O trabalho apresenta a elaboração e sistematização de uma proposta de ensino do judô, como conteúdo escolar da educação física sob a ótica crítico-superadora.

Realizando a análise do trabalho é possível observar como se dá a relação entre teoria e prática.

“A partir do conceito de cultura corporal, tem-se como objetivos possibilitar ao aluno/a refletir sobre as origens e evolução histórica do judô, percebendo suas relações com um determinado contexto sócio-econômico, político e cultural; possibilitar ao aluno/a praticar os fundamentos, regras e princípios técnicos do judô, refletindo criticamente sobre elas; refletir sobre como estas técnicas, regras e fundamentos foram construídos culturalmente; compreender o judô na atualidade em suas relações com a prática global (economia, artes, política, meios de comunicação, lazer, etc)em nossa sociedade, e considerando a realidade do aluno/a e possibilitar ao aluno/a expressar significado(s) subjetivo(s) para os itens anteriores, sempre refletindo sobre a relação deste(s) significado(s) – objetivo – que o judô possui na sociedade capitalista” (CORDEIRO JÚNIOR, 1999:451).

Trabalho 08 - (Gonçalves, 1999)

Um trabalho (20%) apresentou quatro “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-superadora, aparece como tema principal; b) Ao desenvolver o conceito de cultura corporal, consegue distinguir quais

são as proposições teóricas que o sustentam; c) O trabalho parte de experiências concretas na escola; d) Discute a relação entre teoria e prática.

Da mesma forma que o trabalho anterior, *não desenvolve a corrente filosófica a fundo*. Neste trabalho, o esporte, enquanto componente da cultura corporal, deve se constituir em elemento educacional, voltado para a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a nossa realidade social, política e econômica. Neste contexto, se torna extremamente importante a utilização das pedagogias crítico-superadora e crítico social dos conteúdos, como instrumentos para o desenvolvimento da criticidade humana.

“Segundo o Coletivo de Autores (1992), o esporte, enquanto temática da cultura corporal, deve ser capaz de viabilizar reflexões sobre a historicidade da criação e normatização do jogo institucionalizado na sociedade e os fenômenos esportivos enquanto elementos de representação simbólica das estruturas sociais” (GONÇALVES, 1999:469).

“Descreveremos uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvidas com a turma de Futsal Feminino. Na aula, as alunas leram e depois discutiram um texto didático elaborado pelo professor da turma, intitulado ‘Visões do mundo a partir do esporte’. No texto forma citados exemplos de situações esportivas que simbolicamente representam práticas sociais cotidianas. Foi citado, o episódio Bem Johnson, quando utilizou meios ilícitos na busca do sucesso. Explicou-se às alunas que o esporte, neste contexto, reproduziu uma condenável prática social, a de recorrer a artifícios ilegais/imorais como instrumentos para a obtenção do êxito. No debate coletivo que se seguiu a leitura do texto, as alunas apontaram várias outras situações esportivas que reproduziam fenômenos sociais” (ibid.p.468).

“Após a realização desses procedimentos de estabelecimento de paralelos entre o esporte e a sociedade, diversas situações ocorridas nas aulas de Futsal foram discutidas pelo professor e pelas alunas,, e outras analogias inéditas foram observadas no ambiente de aprendizagem” (ibid. p.468).

Trabalho 09 – (Mendonça, 1999)

Um trabalho (20%) apresentou três “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-superadora, aparece como tema principal; b) O trabalho parte de experiências concretas na escola; d) Discute a relação entre teoria e prática.

Não desenvolve a corrente filosófica a fundo, nem o conceito chave da cultura corporal. O presente trabalho, teve como objetivos a partir da aplicação prática da

proposta crítico-superadora: a) Fazer uma análise a cerca das propostas existentes para Educação Física escolar; b) Identificar como seria na prática o desenvolvimento da proposta crítico-superadora; c) Analisar como os alunos recebem esta proposta; d) Discutir o esporte dentro da perspectiva crítico-superadora.

No decorrer do trabalho não fica explicitado como foi realizado a relação entre teoria e prática, mas por se tratar de uma metodologia crítica é possível observarmos alguns dados que nos levam a acreditar que a práxis foi desenvolvida.

“Após cada uma das dez aulas dadas, foi feita uma análise de forma permanente, num processo constante. Procurei sempre avaliar tudo que aconteceu durante cada aula, como as formas de atuação, as discussões, as opiniões e o comportamento dos alunos. Tudo isso para durante, ou nos minutos finais das aulas, tentar trazer estes acontecimentos à tona, para discussões com o grupo. Procurei também, não esgotar um determinado tema dentro de quaisquer aulas. Pelo contrário, procurei mostrar as ligações entre fatos, assim como trazer para aula questões anteriores”(MENDONÇA, 1999:486)

“Nos questionamentos dos alunos sempre aparecia, como dificuldade para discussões e práticas, o fator tempo; este era reduzido, não sendo suficiente para atender por completo, aos nossos objetivos”(ibid. p.486)

“No início constatei resistências por parte dos alunos, mas no desenvolvimento das aulas com discussões, foi possível superar algumas barreiras. Contudo, foi possível de observar que é possível desenvolver a metodologia crítico-superadora”(ibid. p.486)

Trabalho 10 – (Figueiredo, 1999)

Somente um estudo (20%) apresentou dois “núcleo de sentido”, trabalhando como *tema principal* a concepção de aulas abertas, tendo como objetivo a partir do trabalho pedagógico intitulado Visão Didática da Educação Física: Análises Críticas e Exemplos Práticos de Aula, apresentar pressupostos fundamentais para uma melhor apreensão da obra.

Neste trabalho, não foi desenvolvido a relação entre teoria-prática, o que se tem são apenas exemplos de aulas.

De um total de 21 (vinte e um) trabalhos apresentados no GTT-5 (Educação Física/Esporte e Formação Profissional/Campo de Trabalho), apenas 9,52%, ou seja, 2 (dois) trabalhos em algum momento citam questões referentes aos “núcleos de sentido”. Dentro desta porcentagem apresentamos os seguintes dados:

Trabalho 11 – (Bonetti, 1999)

Somente um estudo (50%) se enquadrrou em quatro “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-emancipatória, aparece como tema principal; b) Quando a metodologia crítica foi retratada, ocorreu a discussão a fundo sobre a corrente filosófica que lhe dá sustentação; c) Ao desenvolver o conceito de cultura corporal, consegue distinguir quais são as proposições teóricas que o sustentam; d) Discute a relação entre teoria e prática.

O trabalho *não parte de experiências concretas no interior da escola*, foi um trabalho que analisou os conteúdos dos Programas de Ginástica I e II, dos Cursos de Formação em Educação Física, do Estado de Santa Catarina, buscando investigar que orientações pedagógicas perpassa estas disciplinas.

Apesar de ser uma pesquisa documental, a autora coloca como acredita que deva ocorrer a relação teoria e prática.

“A aplicabilidade de conteúdos de ginástica pode oportunizar ao aluno sentir o próprio corpo, adquirindo conhecimento, percepção corporal por meio de movimentos que lhes permitam experimentar o mundo corporalmente, seja através do respirar, do andar, enfim, do enfrentamento dos desafios da vida cotidiana. Isso significa dizer que os conteúdos de ginástica devem ser criticamente discutidos e contextualizados e não apenas identificados e repassados como mero exercícios mecanizados, prontos e determinados” (BONETTI, 1999:598)

“Aborda a concepção dialética do professor Kunz, levando em consideração como princípios do processo de ensino-aprendizagem: o ato de conhecer no lugar da memorização do conhecimento; a cultura de movimento no lugar da técnica gestual; a responsabilidade expressiva no lugar da ordem e a disciplina; ser um corpo ao invés de ter um corpo” (ibid. p.598)

Trabalho 12 – (Luiz; Wiggers)

Somente um estudo (50%) se enquadrrou em três “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho, foram desenvolvidas as três metodologias como tema principal; b) O trabalho parte de experiências concretas na escola; c) Discute a relação entre teoria e prática.

O trabalho *não desenvolve as correntes filosóficas a fundo, nem os conceitos chave.*

O presente trabalho contou com a participação dos alunos da “Prática de Ensino” do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, em parceria com professores da rede pública de ensino. Buscou-se superar a fragmentação entre teoria e prática no plano da formação de professores a partir de uma metodologia que envolveu estudo em grupo, seminários de socialização dos estudos e experiências pedagógicas, e prática de ensino no ambiente escolar. A articulação dessa metodologia foi baseada nas concepções críticas de Educação Física escolar proposta por Kunz, Coletivo de Autores, e Hildebrandt e Laging

“Um dos pontos mais importantes que se buscou garantir nessa metodologia foi a busca da formação de uma consciência frente à Educação e o papel do estagiário no contexto social. A unidade entre teoria e prática, presente na noção de totalidade da prática pedagógica, também deveria ser construída. Propôs-se, então, aos estagiários que desenvolvessem uma práxis criadora, vinculando o pensar a uma ação” (Luiz; Wiggers, 1999:620)

Os alunos foram divididos em grupos, “... cada grupo responsabilizou-se por conhecer uma concepção crítica da Educação Física, através do estudo da respectiva obra selecionada. O estudo buscava apresentar uma teoria que viesse a ajudar a compreender a práxis pedagógica e como consequência disso ainda vir a ser coerente no ensino da Educação física” (ibid. p.621)

Havia um espaço, onde “os sujeitos relatavam as sínteses das concepções das quais haviam se proposto a estudar, destacando as relações entre a teoria e a prática pedagógica em andamento. Apontavam-se críticas, interrogações, dúvidas e convicções. Ao mesmo tempo, em conjunto, preocupavam-se em elaborar dinâmicas em grande grupo, na intenção de garantir o entendimento dos pressupostos teóricos que as obras destacavam” (ibid. p.622)

De um total de 21 (vinte e um) trabalhos apresentados no GTT-12 (Educação Física/Esporto, Memória, Cultura e Corpo), apenas 4,76%, ou seja, 1 (um) trabalho em algum momento citou questões referentes aos “núcleos de sentido”. Dentro desta porcentagem apresentamos os seguintes dados:

Trabalho 13 – (Falcão, 1999)

Somente um estudo (100%) se enquadrou em *três* “núcleos de sentido”, são eles: a) Durante o desenvolvimento do trabalho a metodologia crítico-emancipatória,

aparece como tema principal; b) Ao desenvolver o conceito de cultura corporal, consegue distinguir quais são as proposições teóricas que o sustentam.

O trabalho não parte de experiências concretas no interior da escola e não apresenta em seu desenvolvimento como ocorre a relação entre teoria e prática.

Neste estudo o autor utiliza-se dos pressupostos teóricos do Imaginário Social, da Interpretação das Culturas, da Teoria Social Crítica da Escola de Frankfurt e da concepção Crítico-Emancipatória da Educação Física, procura analisar o sentido que a capoeira vem adquirindo e os condicionantes que contribuem para a sua materialização na sociedade contemporânea, com o objetivo de elaborar uma proposta de ensino desta cultura de movimento no contexto educacional.

Faz um resgate das concepções de corpo (imaginário social, beleza e rendimento) e em seguida utiliza o esclarecimento como estratégia de intervenção, para depois fazer uma análise plural da “roda” de capoeira, ou seja, contextualiza e faz um resgate epistemológico antes de chegar ao plano da Educação Física.

3.1 Discutindo os dados e debatendo a realidade encontrada

Realizando uma operação estatística simples (percentagem), de todos os trabalhos apresentados nos GTT's (oitenta e dois), com aqueles que consideraram ao menos um dos “núcleos de sentido” (treze), temos o seguinte resultado:

Apenas 15,85% fazem parte da estatística.

Estudar os Projetos de Racionalidade para entender as metodologias do ensino da educação física torna-se de fundamental importância para uma mudança qualitativa na formação do profissional desta área, pois é a partir destes estudos mais aprofundados filosoficamente que poderemos melhor entender da onde partimos e onde queremos chegar.

Não existir um estudo aprofundado nos preocupa, pois a área escolar tem fundamental importância quando procuramos formar um aluno capaz de constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social.

Os dados nos mostram a necessidade de uma formação acadêmica com maiores aprofundamentos e interesses sobre as metodologias do ensino, tanto do corpo docente como do corpo discente.

Foi possível observar que muitas vezes os estudos utilizavam-se de vários autores para contextualizar todo o trabalho, isto não significa que se tenha clareza do referencial epistemológico presente. Mas quando se trabalhava a educação física, havia uma restrição muito grande, retratando-se somente o livro que apresenta a opção metodológica.

Quando observamos os resultados dos estudos analisando se as metodologias aparecem como *tema principal ou periférico*, temos os seguintes dados:

Tema Principal: Tivemos 11 (onze) estudos, dos quais 6 (seis) trabalharam com a concepção crítico-superadora, 3 (três) com a crítico-emancipatória, 1 (um) com a concepção de aulas abertas e 1 (um) discutiu as três metodologias em conjunto.

Não foram apresentados trabalhos desenvolvendo as metodologias como tema periférico.

Verificando os estudos a partir dos temas, podemos observar que a metodologia crítico-superadora foi a mais desenvolvida, com um total de 6 (seis) estudos. A metodologia crítico-emancipatória teve um total de 3 (três) estudos. A concepção de aulas abertas apresentou somente 1 (um) estudo e tivemos 1 (um) estudo que desenvolveu as três metodologias em conjunto.

Desde o início da discussão, observamos que poucos trabalhos vão a fundo nos estudos sobre as Metodologias. Mas entre aqueles que se preocupam em retratá-las, a metodologia mais desenvolvida no sentido do trabalho prático (desenvolvido em escolas) e que mais se aprofunda teoricamente nas correntes epistemológicas desenvolvendo o que chamamos de “Práxis” é a crítico-superadora. Pode-se afirmar que os professores que a desenvolvem estão preocupados com a construção de uma outra sociedade, onde a hegemonia do sistema capitalista seja superada e tenhamos a hegemonia da classe proletária.

Os trabalhos realizados na metodologia crítico-emancipatória vêm procurando trabalhar de forma crítica, mas sua preocupação não é com a transformação da sociedade, mas sim emancipar os alunos através do se movimentar.

Quando nos referimos as concepções abertas de ensino, não foram observados estudos sobre a corrente epistemológica que lhe dá sustentação. Os estudos preocupavam-se com a defesa de uma aula de educação física que atenda a determinados pressupostos que contrapõem, explicitamente, aos paradigmas exemplares, pré-determinados, definitivos, que orientam as aulas no modelo metodológico fechado.

A partir das discussões, foi possível a observação no decorrer dos trabalho que as metodologias crítico-emancipatória e concepção de aulas abertas estão preocupadas com certas concepções de educação e de movimento humano, atrelados à concepção de esporte, já a metodologia crítico-superadora, está preocupada em identificar determinado saber-conhecimento a ser tratado na educação física, bem como, realizar propostas de organização curricular da mesma.

Os outros Grupos de Trabalho Temáticos²⁴ não foram citados por não discutirem questões pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho, ou seja, os “núcleos de sentido”.

É preciso esclarecer que não foi apresentado nenhum trabalho que utilize o positivismo como corrente epistemológica, pois não está preocupado com o caráter de transformação social e sendo assim não possui uma metodologia crítica para o ensino da Educação Física.

²⁴ GTT-2 Educação Física/Esporte e Políticas Públicas; GTT-3 Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia; GTT-6 Educação Física/Esporte e Recreação e Lazer; GTT-7 Educação Física/Esporte e Saúde; GTT-8 Educação Física/Esporte e Rendimento de Alto Nível; GTT-9 Educação Física/Esporte e Portadores de Necessidades Especiais; GTT-10 Educação Física/Esporte e Grupos/Movimentos Sociais e GTT-11 Educação Física/Esporte e Epistemologia.

4.0 NA GUIA DA CONCLUSÃO

A partir da análise da XI edição dos anais do CBCE, podemos apresentar algumas conclusões.

Uma possível conclusão que podemos realizar, está relacionado ao baixo número de trabalhos apresentados. Pode ser por uma falta de desenvolvimento e orientação das concepções metodológicas, durante a graduação. A disciplina que trata somente desse conteúdo (Metodologia do ensino da educação física), relega a segundo plano as diferentes metodologias, é preciso deixar claro que não são todos os professores que o fazem. Dessa forma acaba acontecendo que algumas matérias/professores(as) retratam estas questões (mesmo não fazendo parte de seus conteúdos programáticos), por considerar de extrema importância na formação acadêmica dos alunos. Se o aluno não conseguir apreender neste momento, precisa buscar alternativas para adquirir o conhecimento, seja perguntando aos professores ou através de grupos de estudo.

Outra conclusão possível de observar é que mesmo a metodologia crítico-superadora sendo considerada a mais difícil de trabalhar (pelos alunos na graduação), foi a que mais esteve presente nos estudos a partir dos temas. Isso nos mostra que, mesmo havendo poucos estudos nesta área, temos professores(as) e alunos(as) preocupados com o caráter de transformação social da sociedade.

Como já nos referimos em outros momentos, nenhum trabalho na perspectiva positivista foi encontrado, pois não existe uma metodologia considerada crítica de ensino para a educação física.

Levando em consideração os GTT's, o de Educação Física/ Esporte e Escola que teoricamente deveria realizar discussões mais aprofundadas a respeito das metodologias de ensino, por se tratar de questões referentes a área escolar, desenvolvem cinco trabalhos, sendo que apenas três discutem a fundo as metodologias críticas que selecionamos. Os outros GTT's Educação Física/Esporte e Processo de Ensino/Aprendizagem; Educação Física/Esporte e Formação Profissional/Campo de Trabalho e Educação Física/Esporte, Memória, Cultura e Corpo, também apresentaram

um número reduzido de trabalhos, mas não são apenas estes Grupos que devem sofrer críticas, pois somente treze trabalhos foram selecionados de todos os apresentados no ano de 1999. A partir deste dado, uma questão fica para refletirmos: O que se tem produzido sobre as metodologias é representativo de produção do conhecimento?

A partir do desenvolvimento deste trabalho, foi possível entender um pouco mais sobre cada metodologia de ensino e sobre os projetos de racionalidade que lhes sustentam. Sendo assim, não podemos desconsiderar a importância que cada concepção trouxe em uma determinada época, ou seja, não devemos nos fechar em “clãs” e ignorar o que foi produzido historicamente. As metodologias, trazem determinadas concepções de sociedade em seu bojo, mas precisamos entender que se utilizarmos uma que não venha ao encontro de nossa perspectiva, não estamos entrando em contradição, pois muitas vezes precisamos utilizar de estratégias metodológicas diferentes para atingirmos os objetivos que nos propomos.

Este trabalho apresenta uma limitação, por ter sido analisado somente uma edição do CONBRACE, neste sentido precisamos realizar algumas reflexões.

É preciso dar continuidade a este trabalho, ou seja, dar seqüência a análise das outras edições do CONBRACE, para que não caiamos no reducionismo de classificarmos determinados GTT's a partir de uma única edição, mas por se tratar de uma monografia, não foi possível. O importante é a intenção de continuar esta pesquisa na especialização.

REFERÊNCIAS

AVILA, Astrid Baecker; LUZ, Agripino A. Jr; ORTIGARA, Vidalcir. Educação Física/Esporte e processo de ensino aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Educação Física / Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

AYOUB, Eliana. **Perspectiva da Ginástica Geral para a Educação Física Escolar: Imaginando um Projeto**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.137-144.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 1977.

BONETTI, Albertina. **Da Ginástica que se tem, para a Ginástica que se quer**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.592-599.

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina P.; SOFISTE, Ana Flavia S. **A prática pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da Pesquisa-Ação**. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambú-MG, 2001.

CARVALHO, Ana Carla D. **A Organização do Trabalho Pedagógico e a Produção de Conhecimento em busca da real articulação Teoria/Prática**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.193-200.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLPAS, Ricardo D. **Educação Física Escolar: A construção de um conceito**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.130-137.

CORDEIRO JÚNIOR, Orozimbo. **Uma Proposta para o Ensino do Judô sob a ótica Crítico-Superadora: dando os primeiros passos no dojô**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.449-457.

FALCÃO, José Luiz C. **Na “Roda de Capoeira”: corpo e imaginário social – esclarecimento e intervenção**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 3,

1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.1304-1310.

FERREIRA, M. Guina, Teoria da Educação Física: Bases Epistemológicas e Propostas Pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarilio; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter (org.) **As Ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995

FIGUEIREDO, Zenólia Campos. **Visão Didática da Educação Física: os meandros de um trabalho pedagógico**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.501-505.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996 apud Colpas, Ricardo D. **Educação Física Escolar: A construção de um conceito**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.130-137.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: Ontem e Hoje**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GONÇALVES, Guillermo de Ávila. **Aplicações das Pedagogias Crítico-Superadora e Crítico-Social dos Conteúdos em um processo de Ensino-Aprendizagem de futsal feminino**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.465-470.

HILDEBRANDT, R. e LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1992

_____. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUIZ, Fernanda Regina; WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Concepções Críticas e Intervenção Pedagógica**. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.619-625.

MENDONÇA, Gilberto Cabral. **Educação Física: O Ensino do Futebol na Perspectiva Crítico-Superadora... uma prática possível.** In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.482-487.

MERLEAU-PONTY, M. **Phnomenologie der wahrnehmung.** Berlim: W DE G, 1966

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PAIVA, Fernanda. **Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Vitória: UFES, 1994

PEREIRA, O. O que é teoria. São Paulo: Brasiliense, 1982 *apud* COLPAS, Ricardo D. **Educação Física Escolar: A construção de um conceito.** In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.130-137.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Marco Antônio C. **Concepções Dialética de Síntese Corporal: algumas implicações didáticas nas aulas de Educação Física um estudo introdutório.** In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.458-464.

SOUZA, Elizabeth P. **Ginástica Geral: uma proposta para a Educação Física escolar e comunitária.** In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.233-238.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARJAL, Elizabeth. **Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade.** Recife: Mimeo, 1991.

VENTORIM, Silvana. **Implicações da teoria pedagógica de Paulo Freire para a práxis da Educação Física no ensino de 1º Grau.** In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.239-245.